ZAGADNIENIA OŚWIATOWE
BIBLJOTEKA POLSKIEJ OŚWIATY POZASZKOLNEJ
Nr 1

Dr ROMAN DYBOSKI
PROFESOR UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

NAUKA A OŚWIATA POZASZKOLNA

NAKŁADEM SPÓŁKI AKCYJNEJ „NASZA KSIĘGARNIA"
WARSZAWA: WIDOK 22—ŁÓDŹ: PIOTRKOWSKA 181
1924

ŻAGADNIENIA OŚWIATOWE
BIBLJOTEKA POLSKIEJ OŚWIATY POZASZKOLNEJ
Nr 1

Dr ROMAN DYBOSKI
PROFESOR UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

NAUKA A OŚWIATA POZASZKOLNA

NAKŁADEM SPÓŁKI AKCYJNEJ „NASZA KSIĘGARNIA"
WARSZAWA: WIDOK 22 — ŁÓDŹ: PIOTRKOWSKA 181
1924

EDUCATIONAL PROBLEMS

SERIES OF ESSAYS CONCERNING THE ADULT EDUCATION IN POLAND

Nº 1

R. DYBOSKI

PH. D. PROFESSOR OF ENGLISH LITERATURE IN THE UNIWERSITY OF CRACOW

ACADEMIC LEARNING AND ADULT EDUCATION

WARSAW 1924
„NASZA KSIĘGARNIA"

I.

Polak, przemawiający w Warszawie o stosunku nauki do społecznej akcji oświatowej, przypomina sobie przedewszystkiem jednego z największych naszych obywateli w XIX wieku, Bolesława Prusa. Z niezmordowanym, często aż nużącym uporem Prus we wszystkich swoich dziełach głosi tę wiarę, którą wyznawał na równi z wszystkimi wybitnymi ludźmi swego pozytywistycznego pokolenia, — wiarę w naukę: dla nich wszystkich nauka, niesiona w jaknajszersze warstwy, to złoty klucz do lepszej przyszłości narodu i społeczeństwa.

Dziś nietylko u nas, ale w całej Europie tej wiary niedostaje. Przyczyny — dalsze i bliższe — leżą na dłoni.

Demokratyzacja społeczeństw nowoczesnych wysunęła na front życia społecznego masy o nierozwiniętych jeszcze potrzebach duchowych: to pierwsze. Powtóre — odwrotna strona medalu — w parze ze spotęgowanem znaczeniem warstw mniej oświeconych idzie upadek moralnej powagi inteligencji, po wojnie przyspieszony jeszcze przez jej depresję gospodarczą i połączone z nią zdeklasowanie towarzyskie. Patrząc na ten rozwój — i to znowu bynajmniej nietylko u nas w Polsce, — chce się przeinaczyć starą legendarną bajkę Menenjusza Agrypy, wypowiedzianą imieniem patrycjuszów rzymskich do zbuntowanej *plebs* na Świętej Górze, a parafrazowaną po mistrzowsku przez Szekspira w „Korjolanie". Tam wszystkie członki ciała powstały przeciw żołądkowi jako pasożytowi, i przestając go żywić, same popadają w osłabienie i śmierć: w dzisiejszej Europie powiedziećby można, że członki organizmu społecznego zaczynają lekceważyć sobie mózg, i nie chcąc go żywić, narażają całe ciało na ataksję motoryczną, wywołaną przez niedokrewność centrum nerwowego, i stanowiącą początek ogólnego rozstroju: historja społeczna naszych czasów zna już jeden groźny przykład takiej ataksji w postaci konkretnej pod nazwą „kiereńszczyzny".

Ale niebezpieczniejszą od obu przytoczonych jest trzecia przyczyna panującej dziś niewiary w społeczną żywotność nauki. Jest nią mianowicie niewiara ludzi nauki samych w popularyzację wiedzy. Cała wysoka kultura ludzkości w przededniu wojny światowej oparta była na poszanowaniu fachowości, na zaufaniu do kompetencji specjalistów, na postępującym coraz dalej subtelnym podziale pracy umysłowej przez rozwijającą się specjalizację. Zaś w rękach elity specjalistów, kierujących poszczególnemi działami ruchu umysłowego ludzkości, nauki stawały się jakąś magją, mającą sens tylko dla wtajemniczonych. Wiedza w najwyższej swej postaci, zdaniem wielu z najczcigodniejszych jej mistrzów, nie dawała się—i nie daje — uprzystępnić ogółowi tej ludzkości, której ma być zdobyczą i narzędziem; uprzystępnienie takie poniża jej jakość i właściwą wartość. Słowem, równomiernie z postępem, z konieczności idącym torami specjalizacji, dokonywało się to, co niedawno śmiały krytyczny myśliciel społeczny angielski A. G. Zimmern miał odwagę nazwać „de-humanizacją kultury akademickiej". Nauka oddalała się od codziennych rzeczywistości życia zbiorowego, uniwersytety odosobniały się od mas demokratycznej społeczności.

II.

Wszystkie te objawy tak lub inaczej łączą się z plusam i minusami, korzyściami i niedostatkami powszechnego ruchu demokratycznego. Ale demokratyzacja świata dzisiejszego jest faktem dokonanym, a tylko drogą szczerego uznania faktów można coś pożytecznego zdziałać, nie przez walkę z tak nieubłaganymi przeciwnikami. Nie przez reakcję antydemokratyczną—o której jako nastroju dziś się dużo w świecie mówi,— lecz przez doskonalenie wewnętrzne istniejących demokracyj prowadzi dostępna dla wszystkich narodów droga ku lepszej przyszłości. Dopiero na tej jedynie realnej platformie porozumienia przemyśliwać można łącznie nad środkami uniknięcia tych niebezpieczeństw, które ustrój demokratyczny—tak samo jak każdy inny możliwy ustrój— niewątpliwie w sobie zawiera.

Zaś w takich rozmyślaniach rychło n a u k a przedstawić się nam musi jako jeden z najważniejszych sposobów działania. Dziś, coprawda, opinja ogółu ludzi jest inna: główny środek doskonalenia demokratycznego świata widzą w z m i a n a c h p o l i t y c z n y c h, narzuconych w formie ustawodawczej apatycznemu ogółowi Tymczasem nawet tak wytrawny działacz polityczny jak lord Balfour, będąc zarazem wybitnym myślicielem filozoficznym, w swych medytacjach socjologicznych stwierdza, że zmiany polityczne są zawsze dopiero symptomatami faktów już dokonanych w atmosferze moralnej społeczeństwa, czyli

w opinji publicznej [1]. Do tego samego wyniku doszedł znakomity angielski prawnik-konstytucjonalista profesor Dicey, badając stosunek ustawodawstwa angielskiego w XIX wieku do jego podstaw w opinji publicznej [2].

Na to zaś, by wytworzyć należytą opinję publiczną, nie tak skutecznie i trwale pomoże kaznodziejstwo w postaci propagandy dziennikarskiej lub siła w postaci władzy administracyjnej, ile karmienie opinji faktami, które kategorycznie domagają się społecznego uwzględnienia. Tego pokarmu dostarcza nauka.

III.

Ale czy rzeczywiście wracają do tego stanowiska wielkie demokracje naszych dni?

Niema dziś państwa, któreby, mianując się najgruntowniej demokratycznem, zarazem z większym aplombem wyznawało kult nauki niż — Rosja sowiecka. Bolszewicy tworzą mnóstwo nowych wszechnic, wprowadzają do systemu wychowawczego wiele nowych elementów ideowych — np. pracę fizyczną jako składnik wychowania, — otwierają wrota wiedzy szerokim masom młodzieży proletarjackiej przez zakładanie „rabfaków" (czyli fakultetów robotniczych), raczą pracowników naukowych tak zwanemi „akademickiemi porcjami żywnościowemi", wyższemi nawet od żołnierskich. Zarazem jednak ci sami bolszewicy przez barbarzyńsko-prymitywne i doktrynersko-fanatyczne wykonanie swych reform zdezorganizowali życie naukowe i sparaliżowali szkolnictwo od góry do dołu, a samą naukę rosyjską przez swą zaciekłą walkę przeciw klasom wykształconym wytępili, lub przez rabunkowo-niszczycielską gospodarkę komunistyczną zamorzyli głodem prawie doszczętnie w postaci najwybitniejszych jej przedstawicieli prócz tych, co „lękliwe nieśli za granicę głowy" i dziś są tułaczami, oderwanymi od rodzimych warsztatów pracy.

Podobny kontrast, choć nie tak dramatycznie się wyrażający, zauważyć można także w stosunku naszego społeczeństwa do nauki. I u nas inne są pozory, a inna rzeczywistość.

Pozornie z demokratyzacją już przed wojną i u nas w parze szła wzmożona fala zainteresowań naukowych u nowych potęg społecznych. Pod tym zaborem, który miał rozwinięty w pełni system własnych szkół, ławą je zapełniali — i przepełniali — synowie chłopscy. Żywiołowo dokonywało się w Galicji osławione „schłopienie inteligencji". Ale bystry

[1] R. Dyboski: „Balfour jako myśliciel" („Kwartalnik filozoficzny", Kraków 1923, rocznik I, zeszyt 2).

[2] A. V. Dicey: „Law and Public Opinion in England in the XIX th century" (Londyn, Macmillan, 2 wyd, 1914).

obserwator tego zjawiska, sam szlachetny i światły syn ludu, profesor Franciszek Bujak, z właściwą sobie obywatelską rzetelnością naukową wykazał w swem pomnikowem dziele o Galicji[1]), jak bardzo rzemieślnicze pobudki i kastowe poglądy kierowały tłumem tych nowych adeptów nauki. Wnikając pod jego przewodnictwem w psychikę tej cynicznej pogoni za uprawnieniami dyplomowemi, za przywilejami towarzyskiemi, za „stałą posadą", prowadzącą do atrofji chłopskiej tężyzny w nowym inteligencie, przypominamy sobie dobitne *Xenion* Schillera o nauce:

Einem ist sie die hohe, die himmlische Göttin, dem andern
Eine tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt.

IV.

Po wojnie ta fala chciwych wiedzy wzmogła się o rozbitków intelektualnych, łatających przerwane przez kataklizm wykształcenie fachowe przez surogat studjów akademickich w formie słuchania wykładów wieczorami po całodziennej wytężającej pracy zarobkowej. Ten tłum pół-studentów zalega uniwersytety, spotęgowany o zwiększone znacznie przez wojnę zastępy studentek. Nasz system szkolny w państwie polskiem, sklecony z konieczności według wzorów przedwojennych, trzeszczy pod tym naporem, groźnym dla nauki i dla instytucyj naukowych. Poziom wykładanej nauki przy fabrycznej skali, na jaką pracować muszą zakłady naukowe, nieuchronnie się obniża, motywy szukania nauki u mas nowych studentów są niemniej utylitarne niż przed wojną, przygotowanie ich przy płynnym, przejściowym stanie naszego szkolnictwa średniego jest przeważnie zgoła nieodpowiednie. Są ludzie, dowodzący, że wszechnice do warunków kształcenia masowego dostosować się dadzą: tak utrzymywał nasz znakomity chemik, profesor W. Świętosławski, w odczycie inaugurującym rok szkolny 1922/3 na Politechnice Warszawskiej. Nie podzielam tego zapatrywania; zdaniem mojem dostosowanie takie musi prowadzić w prostej linii do zatraty charakteru wszechnic jako ognisk nauki. Z drugiej strony równie jasną dla mnie jest rzeczą, że nic nie pomoże i przeciwna ostateczność: ograniczanie dostępu do wszechnic przez *numerus clausus*, choćby stosowany naprawdę przeciwko najszerszym masom nieprzydatnego dla studjów akademickich materjału bez różnicy narodowości, wyznania i płci. Takie drastyczne środki tak samo na dalszą metę nie byłyby faktycznem wyjściem z sytuacji, jak niem wobec alkoholizmu jako faktu społecznego nie jest prohibicja amerykańska. Ludziom, którym się odbiera z rąk

---

[1]) F. Bujak: „Galicja pod względem społecznym i gospodarczym" (Lwów, Połoniecki, tom I, 1904, tom II 1909).

kieliszek, trzeba za to dać coś innego — inne sposoby wypełnienia wolnych od pracy i troski chwil nieszkodliwą przyjemnością lub błogą iluzją. W organizacji szlachetnych rozrywek dla ludu pracującego leży punkt ciężkości walki z pijaństwem. Taksamo zupełnie, zamykając masom niezdolnych kandydatów dostęp do wszechnic, trzebaby im najpierw dać coś poza wszechnicami, coby ich źle skierowany, ale zasadniczo usprawiedliwiony, nieprzeparty głód wiedzy zaspokoić mogło.

Zresztą natłok do wszechnic jest tylko jedną stroną zjawiska. Z drugiej strony, w rażącej z nim sprzeczności, ale równie niewątpliwie rzeczywiste jako części składowe całokształtu dzisiejszych stosunków społecznych dostrzegamy powszechne lekceważenie nauki przez ogół społeczeństwa na podstawie tego prostego, opartego na codziennem doświadczeniu, argumentu, że wyższe wykształcenie dziś w ogromnej ilości wypadków nie daje wyższego stopnia dobrobytu materjalnego, lecz przeciwnie kosztuje więcej niż w rezultacie przynosi. Dostrzegamy wreszcie daleko głębszą niż przed wojną śpiączkę umysłową prowincji — przechodzącą w letarg pod wpływem biedy powojennej stanu średniego.

V.

Widocznem jest, że dla stworzenia normalnego stanowiska nauki w takim świecie społecznym nie wystarczają stare formy organizacji oświatowej, lecz potrzebne są nowe. Odciążenie uniwersytetów, zaspokojenie głodnych wiedzy tłumów, przebudzenie duchowe prowincji: tych zadań dokonać może wybudowany w należyty sposób system oświaty pozaszkolnej.

U nas w nowej Polsce oświata pozaszkolna jest sprawą szczególnie żywotną i pilną. Zgadzam się zupełnie z trafnem spostrzeżeniem naszego niedawnego gościa, profesora Monroe z Ameryki, że „Polska nie ma czasu czekać, aż podrosną dzieci, wychowane jednolicie w nowych szkołach polskich": musimy tych obywateli, których chwila historyczna dorosłymi zastała, przysposobić do przebycia tego krytycznego okresu, od którego zależy dalsze życie lub rychła śmierć odrodzonej Rzeczypospolitej. Ruch na tem polu jest poprostu kwestją naszego bytu lub niebytu państwowego. Dlatego potrzebny tu jest silny nacisk organizacyjny z góry i energiczne promieniowanie ideowe z centrów życia umysłowego. Błędem jest sądzić, jak to dziś czyni wielu, że zadania oświaty pozaszkolnej to problemy drugiego rzędu, do których przystąpić będzie pora, gdy już będziemy gotowi z organizacją oświaty szkolnej w państwie. Tak byłoby, gdybyśmy mieli silną i trwałą, objektywną, zewnętrzną gwarancję stałego istnienia Polski; ale takiej gwarancji niema w dzisiejszym stanie Europy, i nigdy jej nie było w naszem położeniu geograficznem. Błędem jeszcze bardziej zasadniczym

w dzisiejszem stadjum kwestji socjalnej w całym cywilizowanym świecie — już nietylko w Polsce! — jest uważać oświatę pozaszkolną za filantropję lub zbytek. Błędem — popełnianym niestety przez wielu ludzi mojego zawodu — jest pozostawiać ją „działaczom" na tem polu, jako leżącą poza właściwą sferą zorganizowanego wykształcenia narodowego.

Nietylko zawodowym „działaczom" oświatowym, ale chyba myślącym obywatelom w ogóle tłumaczyć nie trzeba, że nauka teoretyczna nie jest zbytkiem dla praktyki życia; że taksamo jak się dziś zacierają granice pomiędzy teorją naukową a jej zastosowaniami praktycznemi, taksamo zacierają się granice między okresem wykształcenia a okresem życia czynnego u nowoczesnego człowieka; że dorosłych w normalnem cywilizowanem społeczeństwie taksamo trzeba dalej kształcić, jak młodzież, i inteligencję taksamo trzeba ciągle uczyć, jak klasę pracującą fizycznie.

VI.

Celem zjazdu oświatowego jest zastanowić się, *jak* zorganizować to niezaprzeczenie potrzebne przeniknięcie społeczeństwa nauką?

Do dyskusji nad tem zagadniem przyczynić się tu pragnę, czem (jako anglista) mogę: oświetleniem nowszych doświadczeń narodu angielskiego w tej dziedzinie organizacji społecznej. Nie będę w tym celu ponownie roztaczał całego materjału, tak systematycznie przedstawionego przez p. Wolerta na jednym z poprzednich zjazdów[1]); uwydatnię tylko pewne szczególnie znamienne i dla nas godne uwagi dążenia i poglądy, panujące w Anglji współczesnej.

System wychowawczy angielski zawsze u nas, jak u innych narodów Europy, był podziwiany i w miarę możności naśladowany. Wydaćby się to mogło nieuzasadnione; mogłoby nawet być poczytane za snobizm kulturalny i tak częste, u Słowian zwłaszcza, nierozumne małpowanie cudzoziemczyzny. Boć przecież Anglicy są po pierwsze w całej swej psychice wyspiarzami i zdawna odgradzają się od życia umysłowego innych narodów europejskich murem dumnej i tępej obojętności; powtóre zaś cechuje ich kult praktycznego doświadczenia tak jednostronny, że aż drażniący dla przeciętnego europejczyka kontynentu. Konstrukcje myślowe, które jego fascynują, spotkają się ze wzgardą u Anglika jako „czyste teorje", „idee oderwane", „wiedza bez użytku".

Czyż więc usiłowania angielskie na polu wychowania mogą naprawdę zawierać w sobie przydatne przykłady dla na-

---

[1]) W. Wolert, „Oświata pozaszkolna w Anglji" („Oświata pozaszkolna," rocznik III., № 1.).

rodów tak gruntownie od nich odmiennych, jak ogół społeczeństw za kanałem?

Okazuje się, że Anglicy uczą nas rzeczy wielce pożytecznych nietylko przez prostolinijny rozwój swych dążeń, ale przez ich załamania i zwroty, przez błędy, jakie popełniali, uświadamiali sobie i poprawiali. Taki właśnie charakterystyczny zwrot, wysoce dla nas pouczający, dokonał się w ostatnich czasach w Anglji w dziedzinie tu nas bezpośrednio obchodzącej, t. j. na polu oświaty pozaszkolnej.

VII.

System wychowawczy angielski słynął zawsze z tego, że nadewszystko wyrabiał samodzielność osobistą, zarówno charakteru, jak umysłu. Właściwie system ten był wzorem nietyl tego, co z młodzieżą robić należy, ile tego, czego z nią robe nie potrzeba. Był zastosowaniem praktycznej zasady, doskonali wyrażonej w dowcipnym angielskim zwrocie *to let well alone* robić dobrze przez pozostawienie w spokoju. Nie przeładowując głów bezładną wiedzą, nie osłabiał stanowczości woli i jasności decyzji przez taki balast, pozostawiał miejsce w programie zajęć na kulturę cielesną, której Anglja stała się dla całego świata nie mniej doskonałym wzorem, jak niegdyś starożytna Grecja; a w głowach pozostawiał miejsce na samokształcenie i wyrabiał do samokształcenia skłonność, która w krajach o bardziej encyklopedycznym programie szkolnym często w ubolewania godny sposób zamiera [1]).

Te zalety wychowania angielskiego, jak wszystko, co dobre na świecie, musiały być czemś okupione. Kwitły one na koszt bogactwa, i wszechstronności intelektu, na koszt ruchliwości myślowej i szerokości widnokręgów. Anglik przy tym systemie wyrastał na osobistość ludzką o psychice mało złożonej, względnie prostej, niezbyt subtelnej. Nie bez słuszności tolstojanin *sui generis* w nowszej literaturze angielskiej Edward Carpenter nazwał swój naród „narodem sztubaków“ (*a nation of schoolboys*); niedarmo humor angielski wielu cudzoziemcom wydaje się dziecinnie naiwnym.

VIII.

Wojna światowa silniej niż jakiekolwiek wstrząśnienie od czasów napoleońskich wciągnęła Anglików w wir interesów europejskich, ukazała im w całej pełni ich głęboką nieznajomość tego kontynentu, ciemniejszego dla nich, niż Afryka,

---

[1]) U nas np. była ona niewątpliwie większą u ludzi z pod zaboru rosyjskiego, niż u galicjan, którym szkoła polska dawała więcej systematycznego wykształcenia.

Australja lub Indje; postawiła ich wobec takich sfinksowych zagadek, jak rewolucja u ich aljantki Rosji, postawiła także wobec potęgi nauki niemieckiej w jej zastosowaniach militarnych. Wszystko to sprawiło, że dokonał się pod koniec wojny w Anglji proces, który bez przesady można nazwać „intelektualnem opamiętaniem się," obudziło się przekonanie o potrzebie daleko intensywniejszego nasycenia całego umysłowego życia narodu — nauką; szereg komisyj rządowych zbadał i przedstawił w obszernych sprawozdaniach i sposób uczenia różnych przedmiotów — języków klasycznych, języków nowszych, nauk przyrodniczych — i różne gałęzie szkolnictwa. Jedna taka komisja zajęła się gruntownie całą organizacją oświaty pozaszkolnej, i jej ostateczne sprawozdanie (*Final Report of the Royal Commission on Adult Education*, 1919) jest pierwszorzędnem źródłem zarówno dla historji usiłowań angielskich na tem polu, jak i dla obecnego stanowiska najpoważniejszej opinji angielskiej wobec tej kwestji. Od strony ideowej i programowej uzupełnia to encyklopedycznie-informujące sprawozdanie wydana niedawno mała książeczka zbiorowa, złożona z rozprawek różnych wybitnych ludzi dzisiejszej Anglji o rozmaitych stronach problematu kształcenia dorosłych. Książka ta jest najznamienniejszym i dotąd najznakomitszym owocem „Instytutu" czyli raczej stowarzyszenia, powstałego jako ognisko dyskusji i centrala dla uzgodnienia różnorodnych wysiłków organizacyjnych na polu oświaty pozaszkolnej w Anglji [1]).

IX.

Autorowie książki, chcąc trafić do przekonania publiczności brytyjskiej i obudzić jej zaiteresowanie dla przedmiotu, musieli mieć na względzie dwa kardynalne fakty: po pierwsze, że Anglik, jak się śmiało wyraził najgłębszy myśliciel wśród współpracowników książki (oxfordzki socjolog A. E. Zimmern), właściwie „nie wierzy w wykształcenie". Jakkolwiek dziwnem się wydać może cudzoziemcowi takie powiedzenie o narodzie naogół tak oświeconym, tak jest w rzeczywistości. Przeciętny Anglik istotnie w imię „wyższości teorji nad praktyką", w imię „niebezpieczeństwa życiowego doktrynerskich abstrakcyj" zachowuje się opornie wobec usiłowań podawania mu w większych dozach wiedzy faktycznej.

Powtóre zaś autorowie liczyć się musieli z równie głęboko zakorzenioną właściwością, którą zmarły niedawno pisarz i polityk lord Morley raz określił jako „milczące ale upoczywe

---

[1]) „The Way Out [Droga wyjścia]. Essays on the Meaning and Purpose of Adult Education, by Members of the British Institute of Adult Education". Edited by the Hon. Oliver Stanley. Oxford University Press, 1923. Str. 112 małej 8-ki, w dwóch częściach: I. „Ideals." II. „Facts."

przyzwyczajenie Anglika do mierzenia wszelkich prawd filozoficznych sprawdzianami politycznemi".

To też wśród argumentów, zalecających oświatę pozaszkolną, znaleźć się w tej książce na pierwszem miejscu musiały argumenty pożyteczności politycznej i społecznej, tak, jak i wśród współpracowników na pierwszem miejscu się znalazło dostojne nazwisko wielkiego polityka l o r d a G r e y, niedawno jeszcze ministra spraw zagranicznych Imperjum Brytyjskiego. Lord Grey, widząc w dzisiejszej demokracji opłakany brak wielkiej konstruktywnej myśli politycznej, za najskuteczniejszy sposób wychowania mas obywatelskich do patrzenia na problemy polityczne „w sposób godny mężów stanu", uważa wykształcenie, i to właśnie przedewszystkiem kształcenie dorosłych, szerzenie kultury o typie uniwersyteckim wśród ludzi dojrzałych, już pracujących w swych różnych zawodach[1]). W dalszym ciągu książki wybitny teoretyk polityki Harold L a s k i, profesor londyńskiej Szkoły Nauk Ekonomicznych i Politycznych, poświęcając osobną rozprawkę „znaczeniu obywatelskiemu oświaty pozaszkolnej", znowuż w niej widzi główny środek wyrobienia w obywatelu tego „poczucia moralnej odpowiedzialności za bieg wypadków politycznych", od którego zależy „nietylko bezpieczeństwo, ale rzyczywiste istnienie demokracji". Najdobitniej może wyraża się lord Eustachy P e r c y, dowodząc, że, „jeżeli wogóle oświata pozaszkolna ma jakikolwiek sens, to tylko ten, że wskrzesi ów prawie nieuchwytny czynnik w cywilizacji, który w braku lepszego określenia nazywamy kulturą,—i ruch taki musi mieć bardzo istotny wpływ na stan polityki, w którym kultury, naogół, rażąco brak!"

Na gruncie raczej socjalnym niż politycznym, a zarazem na szerokim i mocnym fundamencie filozofji społecznej stawia sprawę wspomniany już Z i m m e r n, dowodząc, że potężny rozwój przemysłowy nowoczesnego świata doprowadził do niebywałej mechanizacji narodów kulturalnych, zrobił je duchowymi niewolnikami jednolitości i rutyny, grożącej letargiem całego życia umysłowego, że potrzebne jest w najdosłowniejszem znaczeniu wyrazu zbiorowe „wejście w siebie", ziszczenie greckiego *gnothi seauton*, a do tego pobudzić może masy tylko ożywienie wśród nich zainteresowań naukowych. Dopiero wtedy nietylko kultura będzie zdemokratyzowaną, ale, co ważniejsze, demokracja stanie się naprawdę kulturalną.

Wszakże, jak słusznie mówi cytowany już Laski, duch bezustannego poszukiwania prawdy, to właściwa treść postępu cywilizacyjnego, a zarazem właściwa różnica między „biernym i dogmatycznym Wschodem", a „wiecznie protestującym, twórczo niespokojnym Zachodem".

[1]) Te jego dowodzenia zostały przeniesione do tej książki z jego przemówienia, wygłoszonego w lutym r. 1923 p. t. „Some Thoughts on Public Life". [Kilka myśli o życiu publicznem.]

X.

Przy usiłowaniach nad spotęgowaniem i odnowieniem angielskiego ruchu oświatowego przekonano się jeszcze długo przed wojną, że winę dającej się zauważyć odrazy przeciętnego Anglika do oświaty pozaszkolnej ponosi po części sam świat naukowy. Oświata pozaszkolna w Anglji ma historję długą i chlubną. Po *Mechanics' Institutes*, które kwitły głównie w pierwszej dołowie XIX wieku, po *Working Men's Colleges*, zakładanych przez t. zw. „socjalistów chrześcijańskich" a działających na zmienionej podstawie ideowej do dzisiaj, przyszła kolej na ruch zainicjowany przez stary Uniwersytet w Cambridge w r. 1873 pod hasłem „Uniwersytetu powszechnego"— *University Extension* — i wyrażający się w wykładach profesorów uniwersytetów w środowiskach poza-uniwersyteckich na sposób naszych istniejących już przed wojną, a wskrzesających i po wojnie „powszechnych wykładów uniwersyteckich" i „uniwersytetów ludowych". Otóż okazało się, że nauka szerzona z katedry „Uniwersytetu powszechnego" przez osobistości mniej lub więcej ściśle ze światem akademickim skojarzone, nie była dostosowana ani treścią myślową, ani sposobem podawania do żywotnych potrzeb i żywych zainteresowań mas. „Naukowość" pojmowano jako staranne wykluczenie wszystkiego, co aktualne, a zatem żywo zajmujące, bo wszystko to jest mniej lub więcej sporne. Ponadto pojedyńcze odczyty wobec tłumnych audytorjów z konieczności nabierały charakteru nie pouczających prelekcji, lecz agitacyjnych mów wiecowych, moralizujących kazań, lub efektownych popisów oratorskich. Podtrzymywać niezwykle wysoki poziom naukowy w dłuższej serji odczytów publicznych było (i jest) trudno. Z drugiej strony, jak słusznie podniesiono w cytowanej już kilkakrotnie książce zbiorowej, takie odczyty były nietylko trudne — były także pod innym względem niebezpiecznie i zgubnie łatwe: nie przechodząc przez ogniową próbę dyskusji, wytwarzały fałszywą pewność siebie i u prelegentów i u słuchaczy, kusiły do złudnego prześlizgiwania się—jednych gładkim słowem, drugich nieścisłą myślą — ponad głębiami trudnych zagadnień. Wreszcie wykłady, nawet gdy się układały w małe cykle, były z natury swej organizacji sporadyczne i nie dawały ani systematycznej nauki w większych całościach, ani też dawać nie mogły tej indywidualizacji nauczania, która dziś na każdem stadjum wykształcenia uznana jest za duszę procesu pedagogicznego.

Z tych wszystkich powodów ruch w formie *University Extension* już z końcem XIX wieku widocznie słabł wskutek wzrastającej ku niemu obojętności ogółu, jak to miało (i ma) miejsce także u nas z „powszechnemi wykładami uniwersyteckiemi".

XI.

W wieku XX największych rzeczy na polu oświaty pozaszkolnej w Anglji dokazał wyolbrzymiały dziś do potężnych rozmiarów „Związek Oświatowy Robotników“ (*The Workers' Educational Association),* którego założycielem był w r. 1903, a historję napisał w r. 1921 Albert *Mansbridge*[1]). Jak mówi sama nazwa, ideą „Związku“ jest inicjatywa oświatowa samych robotników, i programy prac „Związku“ tworzą się drogą porozumienia między przedstawicielami ciał naukowych a delegatami zorganizowanych mas robotniczych, jako między producentami a konsumentami nauki.

Otóż na podstawie przytoczonych doświadczeń z historji „powszechnych wykładów uniwersyteckich“ w działalności *Workers' Educational Association* (i drugiego, podobnego wielkiego ruchu — *The Adult Schools Movement*) rychło nad odczytami starego stylu wziął górę typ pracy oświatowej, analogiczny nie do wykładów uniwersyteckich, lecz do znanych każdemu obywatelowi akademickiemu ćwiczeń seminaryjnych, — taksamo jak i w życiu uniwersytetów właściwych ćwiczenia seminaryjne istotniejszą i ważniejszą rolę dziś grają od wykładów. Ćwiczeniom seminaryjnym odpowiadają w ruchu oświatowym pozaszkolnym sławne już dziś angielskie *University Tutorial Classes*, które Mansbridge słusznie nazywa „koroną całego systemu oświaty pozaszkolnej“. By scharakteryzować treściwie ich organizację i zarazem ich zalety w przeciwieństwie do starej metody odczytowej, wystarczy wyszczególnić pięć naczelnych zasad. Po pierwsze: — klasa obejmuje zawsze cały kurs jakiegoś przedmiotu w dłuższym, rozciągniętym na kilka miesięcy, szeregu godzin. Powtóre: nie odstępuje się od zasady, że na każdą godzinę wykładu przypada jedna godzina dyskusji między słuchaczami a prelegentem. Po trzecie kultywuje się jeszcze inne formy współpracy słuchaczy: odczytywanie własnych rozprawek o tematach z zakresu danego kursu, zdawanie sprawy z przeczytanych książek. Po czwarte: klasę tworzy mała grupa słuchaczy, co umożliwia kontakt osobisty i pracę indywidualną. Po piąte wreszcie: klasy, taksamo, jak niemniej sławne angielskie kluby dyskusyjne (*Debating Societies),* nie wykluczają ze swych programów tematów aktualnych i nauk o charakterze spornym, jak socjologja lub ekonomja polityczna, w których tyle jest systemów i metod, ilu pracowników twórczych.

Rezultaty metody klasowej okazały się, nad wszelkie spodziewanie, niemniej dobre dla profesorów, jak dla samych słuchaczy. Słuchacze z klasy robotniczej drogą dyskusji uświadomili sobie, jaki bagaż przesądów stanowych i partyjnych

---

[1]) A. Mansbridge: „The W. E. A.: an Adventure in Working-Class Education“.

wnosili do każdego studjum; profesorowie zaś zyskali przez zaprawienie swej nauki treścią życiową z rozpraw ze słuchaczami zaczerpniętą. Wybitnym przykładem tej korzyści jest oxfordzki ekonomista Tawney, który kierował jedną z pierwszych „klas tutorjalnych", a którego nowsze pisma, jak „A View of Acquisitive Society", istotnie tryskają prawdziwie ludzkiem życiem.

Pod względem administracyjnym najcharakterystyczniejszym rysem tej nowej fazy w rozwoju angielskiej oświaty pozaszkolnej jest wzrastający udział uniwersytetów w organizacji tej pracy. Dostarczają one już nietylko pojedynczych prelegentów, ale przez osobne komisje, zwane *Boards of Extra-Mural Studies*, funkcjonują jako rodzaj Kuratorjów, nadających planowość całej akcji oświatowej w otaczających dzielnicach kraju. Jesienią roku 1923 utworzenie takiej komisji w starym Oxfordzie oznaczało triumf nielada dla sprawy oświaty pozaszkolnej, bo ostateczne zbiorowe przyłączenie się do tej działalności tego najczcigodniejszego z filarów konserwatyzmu w kraju, jakim zawsze był uniwersytet oxfordzki.

Przez ten ustalony udział w pracy oświatowej pozaszkolnej uniwersytety zyskują nietylko na szerokości własnego widnokręgu społecznego, ale nadewszystko na powadze w oczach ogółu społeczeństwa, z którym łączy je teraz żywy i trwały stosunek.

XII.

Doszliśmy do krytycznego zapytania: co z tych doświadczeń angielskich da się zastosować u nas?

Chodzi mi przedewszystkiem o rolę uniwersytetów. Jak właśnie zaznaczyłem, uniwersytety angielskie w akcji oświatowej objęły *de facto* rolę pod względem organizacyjnym kierującą. Podobną mogłyby odegrać w dzisiejszej Polsce, gdzie ich przecież jest sześć, a zatem dość, by całe państwo podzielić na „sfery wpływu" pojedyńczych Wszechnic, i całe drzemiące obszary prowincjonalne jednakowo przeniknąć ożywieniem naukowem. Profesorowie uniwersytetów, gnieceni przez biedę i zawaleni ciężarem prac pozaszkolnych, jeszcze i od tej roboty się nie usuną, byle znikł ten nastrój wzajemnej nieufności między kapłanami wiedzy a jej popularyzatorami, który dotąd — trzeba przyznać — istniał po obu stronach i pozbawiał oświatę naukowości, a naukę — żywego nerwu społecznego. W praktyce udział uniwersytetów w akcji oświatowej będzie się prawdopodobnie przedstawiał tak, że ich przedstawiciele jako doradcy naukowi będą brali stały i poważny udział w pracach tych ciał, które w ramach samorządu miejscowego będą kierowały administracyjnie oświatą pozaszkolną, — oczywiście gdy nareszcie samo ukształtowanie organów samorządu

miejscowego i sprawa ich kompetencji oświatowej wyjdzie ze stadjum projektów i dyskusyj. Wewnątrz uniwersytetów sa mych utworzenie komisyj dla prac programowych na sposób wspomnianych angielskich *Boards of Extra-Mural Studies* byłoby pożądane: na ten cel wystarczałoby ożywić i rozszerzyć istniejące w kilku naszych uniwersytetach komitety profesorskie, kierujące powszechnemi wykładami uniwersyteckiemi.

Drugie główne zadanie uniwersytetów, obok pracy twórczej w zakresie organizacji i programów, to oczywiście dostarczanie prelegentów, nietylko w postaci samych profesorów— którym praca zawodowa na ciągłe wyjazdy na prowincję nie pozwala, i których w tej formie (jak dotąd) eksploatowaćby nie należało! — lecz przez kształcenie pracowników oświat wych. Z czasem zawód oświatowca pozaszkolnego niewątp wie będzie taką samą osobną kategorją, jak zawód nauczyciela szkoły średniej lub ludowej. Już teraz w Anglji i innych krajach osobna taka klasa ludzi we wzrastającej liczbie istnieje; już teraz i u nas w Polsce, jak słusznie niedawno zauważyła angielska Polka p. Katie Małecka, pora skończyć z rozpanoszeniem dyletantyzmu w tej ważnej dziedzinie. Otóż rozwijające się coraz pełniej przy naszych wszechnicach studja pedagogiczne powinny przysposobienie do pracy oświatowej pozaszkolnej uczynić osobnym działem swego programu nauk.

XIII.

Narazie zapewne jeszcze przez dłuższy czas zawodowców oświaty pozaszkolnej zastępować będą musieli zawodowi pracownicy szkolni na miejscach. Jak profesorowie uniwersytetów, tak i oni wzdychają pod podwójnym ciężarem — i biedy i obowiązków zawodowych. By im nadprogramową pracę na polu oświaty pozaszkolnej możliwie ułatwić, trzeba przedewszystkiem dać im w ręce narzędzia w postaci odpowiednich pomocy naukowych. Carlyle powiedział w swój zwykły drastyczny sposób: „Najlepszy uniwersytet w naszych czasach — to zbiór książek". Nie idę tak daleko, i wierzę w czarodziejską potęgę żywego słowa. Ale nie każdy przeciętny prelegent prowincjonalny jest urodzonym czarodziejem krasomówczym. By mu ułatwić umiejętne zestawienie materjału do wykładów i kursów, trzeba odpowiedniej literatury naukowo-popularnej, trzeba *bibljotek dla prelegentów*. Wiadomo, jak słabo jeszcze stoi i jak ciężko przy obecnem położeniu gospodarczem się rozwija sprawa pokrycia kraju siecią bibljotek. Niemniejsze braki wykazuje stan samej literatury popularno-naukowej. Mamy jej dość sporo i niektórych jej produktów zgoła wstydzić się nie potrzebujemy. Ale nie dostaje racjonalnego stopniowania według tych różnych poziomów umysłowych, do których stosowaćby się należało; skrzydło skrajnie popularne tej litera-

tury często jest pod względem naukowym zupełnie niezdarne, skrzydło obliczone na nieco wyższy poziom wykształcenia znowuż niejednokrotnie grzeszy pedanterją profesorską, tą „akrotopją“ uczonego w guście niemieckim, nie widzącego świata poza wysepką swojej specjalności. I w tym względzie zdałoby się wziąć za przykład praktykę angielską. Literatura popularnonaukowa Anglików po pierwsze zawsze kieruje się dobrym smakiem kulturalnym i zachowuje zmysł dla proporcji między danym przedmiotem a wielkiemi, naczelnemi sprawami wiedzy i życia — więc wolna jest od śmiesznej megalomanji specjalistycznej. Powtóre jest przedziwnie celowo stopniowana według warstw, do jakich poszczególne jej kategorje się zwracają: pod tym względem to poprostu jeden więcej triumf tej zdolności do organizacji, która jest jedną z głównych zalet narodu angielskiego. Wreszcie po trzecie, i co bodaj najważniejsze, literatura ta umie zawsze być zajmującą, — nigdy nie jest suchą i nudną. Wychwytuje z przedmiotu zawsze i wysuwa na pierwszy plan to, co się kojarzy z najżywotniejszemi interesami przeciętnego czytelnika; a przedstawia swój temat w sposób nawiązujący do istniejących w głowie czytelnika kategoryj pojęć, uwzględniający jego przyzwyczajenia myślowe, przemawiający do jego wyobraźni. Dość wspomnieć o tym doskonałym sposobie obrazowym, w jaki Anglik zazwyczaj umie podać cyfry statystyczne, by je uzmysłowić [1].

XIV.

By jednak tworzyć dostosowaną do celów oświatowych literaturę popularno-naukową i według jej wskazówek akcję oświatową prowadzić, trzeba przedewszystkiem znać sposób myślenia i potrzeby przeciętnego odbiorcy oświaty—znać psychikę tego „człowieka na ulicy“ (*the man in the street*), o którym w Anglji przy wszelkich dyskusjach czy to nad oświatą czy nad jakąkolwiek inną ważną akcją społeczną zawsze najwięcej się mówi. Prawdziwie pożyteczne programy oświaty pozaszkolnej mogą się tworzyć tylko przy żywym współudziale obu stron — i nauczycieli i uczniów.

W uprzemysłowionej Anglji z jej dawną i wspaniale rozwiniętą organizacją mas robotniczych sprawa jest nader łatwa i prosta: siadają do jednego stołu profesorowie uniwersytetu i delegaci związków zawodowych, i z dyskusji między nimi— jak już wspomniałem—wyłaniają się programy. Związki zawo-

[1]) Z żywą wdzięcznością np. z moich zeszłorocznych doświadczeń jako prelegenta o rzeczach polskich w Anglji, wspominam tego zacnego Irlandczyka, co poradził mi dla wykorzenienia z umysłów angielskich pojęcia o Polsce jako jednym z „małych narodów“, mówić o obszarze naszego państwa nie martwemi liczbami mil kwadratowych, lecz nadmienić, że jego obszar równa się około 3/4 Francji.

dowe także delegują wybranych swych członków na specjalne studja w uniwersytetach samych: niedawno ukończenie nauk przez pierwszą taką partję studentów-robotników w Birminghamie stało się okazją do uroczystości, na której minister Neville Chamberlain wygłosił mądrą i prawdziwie obywatelską mowę o znaczeniu pracy oświatowej wśród dorosłych.

U nas nie tak łatwo. Wskutek mniejszego uprzemysłowienia kraju i względnej młodości zrzeszeń zawodowych zorganizowani robotnicy tylko w niewielu centrach mogą grać tę rolę, którą w Anglji grają wszędzie. Zaś ogół obszarów naszego kraju pokrywa nieuchwytny, mało uspołeczniony żywioł wiejski. Opinja publiczna przemawia jeszcze niezbyt artykułowanym głosem, wyraża się tylko co do spraw politycznych; w kwestjach oświatowych jej głosu nie słychać, może w znacznej części dlatego, że same potrzeby duchowe tych mas są jeszcze niedość skrystalizowane w ich własnej świadomości; one zaiste jeszcze dosłownie nie wiedzą, czego chcą.

Drogę wyjścia z tej sytuacji wskazało piszącemu te słowa jego skromne doświadczenie, jako kierownika akcji oświatowej w tym małym światku polskim, jakim była odcięta od kraju 5-a Hallerowska Dywizja Wojsk Polskich na Syberji w roku 1919. Daleko więcej niż z pomocy licznych oficerów-subalternów nauczycieli gimnazjalnych, skorzystałem wtedy ze współpracy gorliwego sztabu instruktorów po oddziałach, utworzonego z *nauczycieli ludowych*, którzy jako podoficerowie lub szeregowcy mieszkali dzień i noc razem z żołnierzem, z tej samej co on klasy ludowej pochodzili i najbliższą z nim fizyczną i duchową mieli styczność. Tak samo na wielkiej widowni państwowej naszej obecnej Polski, mojem zdaniem, nauczyciel wiejski, z ludu wyrosły i wśród ludu żyjący, najlepiej nam dopomóc potrafi w przygotowaniu właściwej strawy duchowej dla tego ludu.

XV.

Drugiem ważnem źródłem informacyj o żywotnych potrzebach duchowych ludu mogą się stać jego własne organa gospodarcze — *kooperatywy rolnicze*. Nasze kółka rolnicze same już przed wojną, tam, gdzie działać mogły, chlubnie się zapisały w historji pracy oświatowej; a sprawozdania na kartach czasopisma „Oświata Pozaszkolna" świadczą, że po wojnie na całym obszarze ziem Rzpltej ta strona działalności zrzeszeń rolniczych rozkwitła. Napatrzywszy się i na Syberji w latach 1917—1920 wysoce owocnej działalności oświatowej potężnych kooperatyw syberyjskich (jak „Zakup—Zbyt"), mocniej niż kiedykolwiek wierzę, że ten typ organizacji społecznej w kraju o ustroju przeważająco rolniczym, może być potężną podporą wszelkiej akcji oświatowej. Ale przydatności społecznej i cy-

wilizacyjnej kooperatyw chyba dowodzić nie potrzeba w państwie, którego Prezydentem jest pierwszy kooperatysta w kraju.

Daleko mniej popularny będzie punkt trzeci, który uważam za swój obowiązek podnieść, mianowicie znaczenie *duchowieństwa*, jako informatora i pomocnika w organizacji akcji oświatowej. Ośmielam się twierdzić, że *bez* duchowieństwa, a w każdym razie *przeciw* niemu, w sprawie popularyzacji oświaty niczego nie zdziałamy. Duchowieństwo ma nietylko ścisłą, codzienną styczność z ludem, ale w znacznej mierze także jego zaufanie. Mieliśmy przed wojną jedną dzielnicę, w której duchowieństwo przodowało i na polu organizacji gospodarczej i w pracy oświatowej: Wielkopolskę. I w wolnej Polsce nazwisko wielkopolskie—nazwisko księdza Ludwiczaka, twórcy wzorowego Uniwersytetu ludowego na sposób duński—chlubnie jest znane każdemu, kto się pracą oświatową interesuje. Ale dziś to już tylko wyjątek: naogół panuje nietylko bierność wśród duchowieństwa, ale, co gorsza, antagonizm—przeważnie na tlę politycznem — między niem a działaczami oświatowymi, szczególnie często między księdzem a nauczycielem w tej samej wsi. Nie będę wchodził w rozbiór szczegółowy tego dla sprawy oświatowej wysoce niekorzystnego zjawiska. Tylko na dowód, że może z pożytkiem dla społeczeństwa być inaczej, przytoczę znowu przykład Anglji. Tam także nie brak przeciwieństw politycznych między duchowieństwem a działaczami oświatowymi: ci ostatni przeważnie sympatyzują z Partją Robotniczą, kler jest konserwatywny. A jednak wystarczy rzucić okiem na fotografje zbiorowe uczestników różnych angielskich zjazdów oświatowych, zdobiące karty książki A. Mansbridge'a o *Workers' Educational Association*, by się przekonać, jak wielu clergymanów bezpośrednio pracuje na polu oświaty pozaszkolnej. Ale bo też w Anglji pełny wzajemnej dobrej woli stosunek między oficjalnym kościołem a ruchem robotniczym stale łagodzi przeciwieństwa i ułatwia wszelką akcję społeczną. Wogóle ton pojednawczy, panujący w angielskiem życiu publicznem nawet między najzawziętszymi przeciwnikami partyjnymi, gdy chodzi o sprawy społeczne przez wszystkich jednakowo uznane za ważne, jest głównym współczynnikiem twórczej pracy socjalnej.

XVI.

Z punktu widzenia tych doświadczeń angielskich też pozwolę sobie potrącić o drażliwą sprawę, której pominąć nie można, mianowicie o stosunek akcji oświatowej do *polityki* w Polsce. Akcentuje się przy każdej sposobności apolityczność akcji oświatowej — także w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. Bezskutecznie. Do samej tej roboty w oczach znacznej części społeczeństwa przylgnęła pewna marka polityczna, i taksamo

ta sprawa, jak każda inna w naszym nieszczęsnym rozwichrzonym kraju, traktowana jest przez powierzchowny sąd przeciętnego obywatela jako *politicum*.

Skoro więc hasło bezpartyjności nie wywiera pożądanego skutku na opinję publiczną, czy nie byłoby może skuteczniej za wzorem angielskim raczej wprowadzić w czyn hasło *wszechpartyjności?* W Anglji jest szereg spraw społecznych — jak np. budowa domów dla robotników (*housing*), które każda partja uważa za punkt honoru umieszczać w swym programie, i które są przedmiotem nie sporów, lecz współzawodnictwa między stronnictwami Jeżelibyśmy się więc liczyli z tem, że w Polsce, jak w każdem społeczeństwie, żyjącem pełnią życia państwowego, każdy normalny obywatel do jakiejś partji należy, i ta jego przynależność na wszelkiej jego działalności społecznej odbijać się musi; — jeżelibyśmy, licząc się z tym faktem, starali się zjednywać dla idei oświaty pozaszkolnej zwolenników choćby zawzięcie partyjnych, byle ze *wszystkich* obozów bez różnicy, — czy nie powstałoby wreszcie w partjach politycznych to poczucie, że tu chodzi o sprawę, która przez każde przyzwoite, poważne, szanujące się stronnictwo powinna być traktowana jako żywotna i programowa? Czy nie doprowadzilibyśmy z czasem do współzawodnictwa między partjami w popieraniu oświaty, według wspomnianego przykładu angielskiego? Nie unosząc się wygórowanemi nadziejami, w każdym razie sądzę, że zainteresowanie oświatą pozaszkolną ludzi wszystkich partyj chroniłoby tę doniosłą sprawę od najgorszej ze wszystkich klęsk — klęski powszechnej obojętności, — że obudziłoby zajęcie dla niej w tych masach, które w dzisiejszym stanie psychicznym naszego życia publicznego tylko hasłami partyjnemi żywo się przejmować są w stanie.

XVII.

Skoro już rzuciliśmy okiem w przyszłość, zapytajmy się jeszcze, jaki będzie wynik przypuszczalnego nawiązania kontaktu między nauką a masami jej odbiorców, gdyby się ono udało?

Jeden wynik przewiduję, bo gorąco go pragnę. „Życzenie tutaj" (słowami Szekspirowskiemi z „Henryka IV") „ojcem było myśli". W wieku niewoli naszej żyliśmy całemi dziesięcioleciami głównie tą powietrzną, idealną strawą, jaką dawała literatura i historja. Teraz, gdy znowu jesteśmy w całej pełni narodem, należy się spodziewać, że w dziedzinie oświaty objawi się normalny w żywem i czynnem społeczeństwie popyt na umiejętności prawno-państwowe, społeczno-gospodarcze i przyrodniczo-techniczne, — że dotychczasowa anemja naszej kultury narodowej, szczególnie w dziedzinie ekonomicznej, ustąpi miejsca równowadze żywotnych elementów kulturalnych,

wśród których poezja i historja zajmą godne, proporcjonalne, ale nie jednostronnie wywyższone miejsce.

W Anglji objawia się coś przeciwnego. Według jednogłośnego świadectwa pracowników na polu oświaty pozaszkolnej dotąd w wymaganiach audytorjów nauki polityczne i ekonomiczne zajmowały tyle miejsca, co wszystkie inne umiejętności razem wzięte. Zaś wojna zmieniła perspektywę: to „opamiętanie intellektualne", które (jak już powyżej mówiłem) nanastąpiło po niej, odsłaniając Anglikom, jak się ktoś dowcipnie wyraził „encyklopedyczną wszechstronność ich ignorancji", wzmogło popyt na przedmioty humanistyczne: języki, historję (o wzroście jej popularności świadczy powodzenie „Zarysu dziejów powszechnych" Wellsa), literaturę (jak tego dowodzi szczególnie żywy ruch amatorsko-teatralny wśród uczestników kursów oświatowych), wreszcie muzykę (Anglja z tradycyjnie niemuzykalnego zmienia się w oczach na społeczeństwo o wysokiej i powszechnej kulturze muzycznej).

Nam raczej niedostaje tego, co u Anglików przy dotychczasowym systemie ich wychowania i ich skłonnościach było najsilniej rozwinięte,—siły charakteru.

Więc i w tej dziedzinie, jak w wielu innych, w miarę jak Anglja dzisiejsza zbliża się do nas, narodów kontynentu europejskiego, my idźmy w dążeniach naszych ku tej klasycznej Anglji wczorajszej, bez której i teraźniejszość i przyszłość cywilizacji angielskiej nie byłyby tak ufundowane i zapewnione.

Pełna, zrównoważona kultura, dostosowana do pełni życia państwowego, ziści, da Bóg, i u nas ten ideał człowieczeństwa, który pewien dowcipny Anglik określił w żartobliwych a głębokich słowach: „Wykształcenie, to jest to, co pozostaje, gdy człowiek zapomniał wszystko, czego się kiedykolwiek uczył".

XVIII.

Zasadą „Anglja dzisiejsza ku nam — my ku Anglji wczorajszej"! kierujmy się i w innej dziedzinie.

Anglja, kraj najwyżej rozwiniętej inicjatywy prywatnej, najbardziej zasadniczych tradycyj liberalnych, dziś dąży całą siłą pary ku panowaniu etatyzmu na wszystkich polach akcji społecznej. Mimo licznych skarg na tę dążność rozwojową nie jest ona dla Anglji naprawdę groźną, bo podłożem jej pozostaje ta niespożyta opoka starego, wielkiego indywidualizmu angielskiego, który stworzył ogromny kapitał zakładowy w postaci tężyzny jednostek i zaradności organizacyjnej społeczeństwa.

U nas tego kapitału brak, i dlatego nasz etatyzm służy jako maska niedołęstwa. Urabiajmy więc to dla Polski jutrzejszej, co Anglja dzisiejsza już po wczorajszej odziedziczyła:

inicjatywę prywatną w życiu społecznem. Będzie ona najlepszym korektywem ryczałtowej demokratyzacji. A potrzebna dziś jest najpilniej w dziedzinie *gospodarczej organizacji oświaty*.

Rząd czy społeczeństwo? To postawienie kwestji referent na pierwszej w nowej Polsce konferencji działaczy oświatowych pozaszkolnych (w r. 1921) jeszcze mógł odrzucić, odpowiadając poprostu: „Oboje razem".

Dziś doszliśmy do przesilenia gospodarczego, z którego tylko drakoniczne oszczędności państwowe we wszyskich bez wyjątku dziedzinach — a więc i w dziedzinie wydatków rządowych na oświatę — wyprowadzić nas mogą.

Skoro to uznaje każdy realnie myślący obywatel państwa, trzeba więc wywołać *maximum* ofiarności prywatnej na cele oświatowe u tych, których na nią stać. Niech konferencja oświatowa r. 1923 r. da rozgłośne wśród społeczeństwa świadectwo pewnikowi, że nauka — także dla ogółu dorosłych, także oświata dla inteligencji — nie jest zbytkiem, lecz elementarną, żywotną koniecznością dla zdrowego organizmu społecznego, niemniej niż szpitale czy kanalizacja, drogi czy domy. Niech ci, co na cele oświatowe łożyćby mogli, zrozumieją przynajmniej tyle, jeżeli już nie więcej: że ofiarność taka, to premja asekuracyjna samych ofiarodawców przeciwko katastrofie ekonomicznej, moralnej, społecznej i politycznej, w którą wtrąciłby kraj zanik nauki.

Niech mi wolno będzie w tem miejscu z uznaniem przytoczyć przykład, dany w tym kierunku przez najmłodszych obywateli naszej Rzplitej — górnoślązaków. Wróciłem od nich niedawno po odczytach w Katowicach i Królewskiej Hucie z kieszeniami wypchanemi paczkami banknotów dla krakowskiej Centrali Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, bo, jak mi oświadczyli, mają ambicję na podniesienie polskiej kultury u siebie nie brać, lecz dawać.

XIX.

W końcu powracam do myśli, od których zacząłem.

Pragniemy wszyscy, by w naszej gruntownie demokratycznej społeczności wskrzesła wiara w wartość nauki. Ta wiara łączy nas wszystkich — od nauczyciela ludowego do profesora uniwersytetu, i od urzędnika w biurze do badacza w laboratorjum. Przy takiej wspólności ideałów nie powinna być trudną współpraca nad ich urzeczywistnieniem w konkretnych warunkach świata społecznego. Niechaj więc konferencja, na której mam zaszczyt przemawiać, zainauguruje nową erę żywszej wymiany myśli, owocnych wpływów wzajemnych i pożytecznie zorganizowanego współdziałania między naszą republiką uczonych w murach uniwersyteckich a pracownikami na szerokiem, otwartem polu oświaty pozaszkolnej.

ACADEMIC LEARNING AND ADULT EDUCATION.

An Address, delivered at the XIIth Conference of Polish Workers in the field of Adult Education, Warsaw, Dec. 7, 1923, — by R. DYBOSKI, *Ph. D, Professor of English Literature in the University of Cracow.*

S U M M A R Y.

The author's intention is to give an account of recent English experiences in adult education, and to discuss the question of their applicability to Polish conditions.

He takes for his starting point the contrast between the belief in the social and moral power of knowledge which prevailed in the later XIXth century, and the decay of that belief in our post-war world. The causes of this decay are, wholesale democratism on the one hand, and the latter-day „dehumanisation" (as Mr. A. G. Zimmern has called it) of specialist learning on the other. Acknowledging in the further progress of democracy an irresistible tendency of our age, the author agrees with Lord Balfour's view that political changes are symptoms, and not causes, of new developments in public opinion, and he considers it a vital requirement of a sound evolution of public opinion that it should be properly fed with the facts of advancing knowledge. After several years' experience of life in Bolshevik Russia, where the strivings towards a new „proletarian culture" only resulted in the ruin of the educational system and the nearly total extinction of the cultured class, the author is apt to view with some misgiving that steady flow of masses of poor students into the Polish Universities which was a marked feature of Polish social conditions even before the war, especially in Austrian Poland. He notices how heavily the more numerous Universities of the new Poland suffer from a plethora of incapable and ill-prepared students both male and female, and he realises that limitation of access to the Universities offers no positive remedy. Such a remedy can only be found in proper provision for extra-University adult education. This would also give greater authority to learning in the eyes of the masses, and stir up the stagnant intellectual life of provincial towns and country districts. Poland cannot wait till the young people now being educated in its schools have grown up, but must supplement, as best it can, the education of its adult citizens in order to

make them capable of fulfilling the difficult and highly responsible tasks which the great historical moment of Poland's restoration has thrust upon them. English experiences might give helpful guidance in this endeavour, in spite of the great differences between English and Polish conditions.

English education, formerly focussed almost too exclusively on the training of character, is undergoing a change which amounts to nothing less than a new creation of the nation's educational programme on its intellectual side. Among the many Reports of Royal Commissions on the reform of various aspects and departments of education, the Final Report on Adult Education (1919) is not the least important. This, together with the recent book of essays by members of the British Institute of Adult Education *(The Way Out*, 1923, Oxford University Press), and with such works by individual authors as Albert Mansbridge's *The W. E. A.: an Adventure in Working Class Education* (1921),—gives an instructive picture of the decay of old, and the rise of new, methods and forms in the domain of adult education. The University Extension lectures have had their day — the University Tutorial classes, with their better opportunities for critical discussion, individualised teaching, and systematic study, are becoming the prevailing type of modern adult education in England; and the Boards of Extra-Mural Studies are serving as links between the Universities and adult students outside them, to the great benefit of both parties.

The question is: how much of these experiences can be utilised on Polish ground?

The six Universities of the new Poland could well undertake to provide „Boards of Extra-Mural Studies" for the parts of the country which are their natural „spheres of influence". They must also train teachers for adults: such teachers will in the near future form an independent profession.

The network of public libraries in Poland must be developped so as to cover the country more thickly, and Polish popular literature in all branches of learning can profit much by taking for its model the cultured literary style, the precision, brevity, clearness, freedom from superfluous ballast, the appeal to the imagination and to living interests, which characterise such English series as *the Home Uuiversity Library oj Modern Knowledge.*

The task of establishing contact between teachers and students, in order to ascertain the intellectual needs of the later, is comparatively easy in England, with its masses of industrial population, concentrated in large cities and highly organised. It is much more difficult in Poland, with its two-thirds majority of peasant farmers, scattered in small villages all over the country. With this still amorphous element, contact

can be established with the help of the rural Co-operative Societies, which did a great deal of useful educational work in Austrian Poland before the war, and have now extended their fruitful activities over the whole area of the new State. Another obvious mediator is the village priest. Existing antagonisms between the priesthood and the school teachers could be diminished if the example, set by the friendly co-operation between clergy and lay teachers in the field of adult education in England, was followed in Poland. Similarly, political animosities, hampering the progress of educational work among adults, could be deprived of their sting by accepting another English principle and making adult education an issue of vital interest to all political parties alike.

As regards the prospects of demand for instruction in particular subjects in the near future, in England, according to competent authorities, political and economic subjects have until recently been the favourite pursuit of adult students, and the current is only now changing in favour of languages, history, literature, music and other arts. Poland, on the contrary, during the century of its political lethargy, lived intellectually for whole decades on literature, history, and philosophy almost exlusively. Under the conditions of regained indepedence, greater interest in such subjects as law, economics, social and political science, is to be expected as well as desired.

Again, while the English educational system is noticeably shifting its centre of gravity from character to intellect, a preponderance of character-training in reformed Polish education is the goal of conscious efforts, and will certainly be altogether to the good.

Similarly, while in England State aid is beginning to prevail over the classical English tradition of private initiative, in Poland, with its Continental habits of large State activities, an increased share of private social initiative in educational work, on the model of the England of yesterday, would give these activities a broader foundation and establish a more healthy balance in them.

Finally, co-operation, between the professional scholar and scientist on the one band, and the social worker on the other, in the field of adult education, would have the same good efect in Poland as it has had in England: it infuses the wisdom of learned age into social thought, and the fire of living youth into the learning of the Schools.

Drukarnia Rolnicza, sp. z o. p., Warszawa, Złota 24.